

特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する 通常学級における児童同士の関わりに関する事例的研究

ーチーム・ティーチングにおける教師の働きかけの視点からー

野 宮 未 紅*・水 落 芳 明**
(令和元年6月27日受付；令和元年12月13日受理)

要 旨

「インクルーシブ教育システム」の構築の視点から、複数の教師による指導の改善が求められている。しかし、特別な教育的支援を必要とする児童に対して、教師がつきっきりの支援をすると、児童のもつ障害を顕在化してしまうという課題がある。そこで本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する通常学級において、チーム・ティーチングを行った。授業者は主に、交流の様子を他の児童にも伝え、価値づけるような働きかけ(交流の可視化)を、授業の補助に入る教師が主に児童同士の交流のきっかけを作るような働きかけ(交流の促し)をした。その結果、児童が主体的に関わる回数が増え、他者への意識が向上することが示唆された。

KEY WORDS

特別な教育的支援を必要とする児童、通常学級、チーム・ティーチング、通級による指導

1 問題の所在

文部科学省(2012)は、「小・中学校の通常学級に在籍している児童生徒のうち、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難をもっている」とされた児童生徒の割合が6.5%である」と報告している⁽¹⁾。これを受け、文部科学省(2010)は、比較的軽度の障害のある児童生徒のための通級指導への対応や特別支援教育コーディネーターの配置など、学校が個々に抱える課題解決のために学級担任等の基本的な教職員定数とは別に、加配教職員定数を定めている⁽²⁾。加えて、文部科学省(2012)は、障害のある子とない子が同じ場で共に学ぶ「インクルーシブ教育システム」の構築を重視しており、共生社会の実現に向けて、交流学習の推進が必要であるとしている。また、通常の学級においては、複数の教師による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきであるとしている⁽³⁾。

これまで、通常学級においても、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する具体的な支援が行われてきた。例えば興津ら(2007)は、通常学級での授業参加に困難を示す児童への支援を、担任とのチーム・ティーチングで行った。その結果、対象児の問題となる行動が減少した⁽⁴⁾。

しかし、水落ら(2008)は、教師や支援員がつきっきりの支援をすることの問題点について、特別な教育的支援を必要とする児童が「できない学習者」として周囲に扱われてしまったり、その児童を支援するのは教師であり自分たちではないと周囲に印象づけたりしてしまうと指摘している。そのように、特別な教育的支援を必要とする児童の障害を顕在化することで、その児童が他者と付き合うきっかけを失ってしまうと述べている⁽⁵⁾。

交流学習について栗田ら(2007)は、学習者が関わり合いながら学ぶ中で、他者との違いを自然に受け入れるようになり、共に向上するためにいい影響を与えると述べている⁽⁶⁾。また、小野里ら(2012)は、通常学級に在籍する授業参加とコミュニケーションに問題をもつ児童を対象に、担任と支援員との役割分担による支援を行った。その結果、対象児の感謝や援助要請などの言語表出が増えた。また担任も、対象児の表現を引き出したり、存在感を引き出したりするような働きかけが増えた⁽⁷⁾。しかし、対象児個人の変容は明らかとなったが、対象児と他の児童との関わりがどのように変化していったのかは明らかになっていない。

そこで本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童に対して、複数の教師で支援にあたれば、より一層の効果が期待できるという前提のもと、複数の教師が学級全体に働きかけることで、児童同士の関わりがどのように変化していくのかを検証した。

2 研究の目的

本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する学級において、複数の教師による働きかけが、その児童に対する学級全体の関わりに与える効果について検証する。

3 研究方法

3. 1 調査期間

平成30年9月～12月

3. 2 調査単位

小学校第3学年理科「明かりをつけよう」（6時間）

3. 3 調査対象

新潟県公立小学校 第3学年(33名)

特別な教育的支援を必要とする児童(以下、対象児)が1名おり、特別支援学級にて国語と算数の授業を受けている。

対象児は、実践前に実施した学校適応感尺度ASSESS[®]の結果で、友達との関係をつくるスキルをもっていると感じる程度を示す項目である「向社会的スキル」の値が学級で最も低かった。「隣の人と話してね」など、話す相手が明確な指示のときは、周囲からの声掛けもあり、活動に参加することができるが、「3人以上と話してね」など、話す相手を自分で判断しなくてはならないような指示のときは、活動に参加することができなかった。交流の場面における参与観察では、友達と目が合っているのに、自分から話しかけることができずにいた。加えて、周囲の児童も、対象児を気にかけてはいるが、目が合っても話しかけることはなく、対象児が誰とも話さずに、交流の時間が終わってしまうことが多かった。

3. 4 調査方法

3. 4. 1 授業中の教師の働きかけ

本実践は、授業者の他に支援員や教師がいる教室を想定し、2名の教師によるチーム・ティーチングで行った。複数の教師が児童同士の交流を促し、交流の様子を可視化することにより、児童同士の関わりに与える効果について検証した。ただし、教師の指示によって児童同士が交流するのではなく、児童が主体的に判断して行動できるよう、教師が直接的に交流を促すことは控えた。授業の補助に入る教師が、対象児につききりになるのではなく、学級の児童にまんべんなく周囲に注意を向けるような働きかけを行い、その働きかけをきっかけとして起こった交流の様子を2名の教師で共有した。共有した児童の様子は、授業者が授業の途中や終わりに学級全体に伝え、その行動を価値づけるような働きかけを行った。表1、実験に使うテストを作る時間における教師の働きかけを行った場面での発話である。なお、()内は筆者による加筆を表す。

表1 交流中の教師の働きかけ例

T1 : 授業者	T2 : 授業の補助に入る教師	S1 : 児童A	S2 : 児童B
S1 : (自分の作業を終え、テストで遊んでいる。)先生できた。			
T2 : Aさん、もうできたの。すごいね。 なんかさあ、①周りにまだ出来てない人がいるみたいなんだけど・・・。			
S1 : (顔を上げて、周囲の様子を確認し、まだテストが完成していないBのもとへ行き、作業を手伝う。)			
T2 : (AとBの交流の様子をT1と共有する。)			
T1 : (授業の終わりに) 今日ね、②Bさんが困っているときに、Aさんが作り方教えてあげてたんだよね。 ③そういうの、とっても素敵だと思います。			

自分の作業を終え、周囲にまだテストが完成していない児童がいるにも関わらず、完成した自分のテストで遊んでいる児童AのもとにT2が行き、①のように、周囲を気にかけるような働きかけを行った。①の発言を聞いた児

童Aは、周りの出来ていない子を探し始め、児童Bの作業がまだ終わっていないことを発見すると、Bのもとへ行き、作業を手伝った。この一連の出来事を、2名の教師が授業中に共有した。それを受け、T1が②のように、児童同士の交流の場面を学級全体に伝え、③のようにその行動を褒め、作り方を教えてあげたという行動を価値づけている。

3. 4. 2 記録方法

- ・ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。
- ・授業者と授業の補助に入った教師の発話を、ワイヤレスマイク及びICレコーダーで記録する。
- ・児童の発話をICレコーダーで記録する。

3. 5 分析方法

3. 5. 1 対象児と周囲との関わり動画分析

対象児と周囲の教師や児童がどの程度関わっているのかを明らかにするため、毎時間の児童の様子をビデオカメラで記録し、調査を行った。以下のように、交流時間における1つの話題についてのやり取りを1回として数えた。

表2 対象児と周囲との1回分の関わり例

T：教師 S：児童
 S：(ホワイトボードを見せながら) ①先生書くとこなくなった。
 T：おお、たくさん書いてすごいね！②もっと他に思いつく？
 S：(自席に戻る)

上記は、ホワイトボードに身の回りにある明かりを書き出す学習での会話である。①に示すように、児童がホワイトボードの余白がなくなったことを教師に訴えている。それに対し教師は②のように答え、その後、児童は自席に戻っていった。ホワイトボードに書くということについての話題は、①と②で完結している。そのため、このやり取りを1回としてカウントした。また、交流時間が毎時間異なるため、1分間あたりの回数を算出し、比較した。

3. 5. 2 T2の発話分析

T2がどのように交流の促しを行ったのかを明らかにするため、毎時間のT2の発話をICレコーダーやワイヤレスマイクで記録し、調査を行った。以下に示すようなT2の働きかけの中でも、下線①・②のように、他者を意識させるような働きかけを「交流の促し」として数えた。

表3 T2の「交流の促し」例

いいよ、ホワイトボード持って移動して。
 たくさん書いてるじゃん。①みんなと共有してみなよ。
 あ、4個できた？素晴らしい。自動販売機もそうだよね、車のライトも、自転車のライトもそうだよね。
 ②まだ困ってる人けっこういるんだよね。助けてあげると嬉しいな。

3. 5. 3 学校適応感尺度ASSESSによる分析

学級全体と対象児の、人間関係に対する意識や関わりについての意識の変容を明らかにするため、実践前後に、学校適応感尺度ASSESSによる調査を行った。なお、学校適応感尺度ASSESSの実施については、調査対象の学校長から了承を得て行い、児童のプライバシー保護の観点から、個人が特定されないよう配慮した。

4 結果と考察

4. 1 対象児と周囲との関わり動画分析

4. 1. 1 対象児と教師との関わり

教師から対象児への関わる回数について、本研究では、水落ら(2008)の報告をもとに、対象児の障害を顕在化しないように、つきっきりの支援をすることを控え、児童同士で解決できるような問題は児童同士で助け合うよう声をか

けた。そのため、教師から対象児への関わる回数は6時間を通して大きな変化はなかった。

次に、対象児から教師への関わり回数について、1時間目には1分あたり1.4回であったが、2時間目には急激に減少し、0.20回となっている。その後は、対象児から教師への1分あたりの関わる回数は、少ない回数を維持している。対象児は、友達に自分から話しかけることに関しては課題があり、友達ではなく、担任や支援員など周囲の大人に話しかけることが多かった。しかし、授業を重ねるごとに、その回数が減っていったことから、周囲の大人以外の他者に意識が向けられるようになっていったことが示唆される。

表4 対象児と教師との関わり

時数	教師から対象児への1分あたりの関わる回数	対象児から教師への1分あたりの関わる回数
1時間目	0回	1.40回
2時間目	0回	0.20回
3時間目	0.06回	0.13回
4時間目	0.11回	0.17回
5時間目	0回	0.12回
6時間目	1.60回	0.08回

4. 1. 2 対象児と周囲の児童の関わり

学級全体から対象児への関わる回数について、1時間目から徐々に増加し、4時間目と5時間目に多くなっている。実際の授業場面では、自分ができたら終わりではなく、「困っている人」と声をかけたり、一緒に課題に取り組もうとしたりする姿勢が学級全体で多く見られた。このことから、学級全体が徐々に他者を意識し、関わるようになったと考えられる。なお、4・5時間目に多かった関わる回数が、6時間目に減少している要因は、6時間目が単元のまとめの時間にあたり、今までの学習内容の整理などを行っていたため、交流の時間であっても個別の作業が多かったことであると考えられる。

次に、対象児から学級全体への関わる回数について、1時間目から6時間目にかけて減少傾向にある。この要因としては、周囲の児童から対象児へ関わる回数が増えたことにより、対象児から周囲の児童に関わる回数が減ったことが挙げられる。

表5 対象児と学級全体との関わり

時数	学級全体から対象児への1分あたりの関わる回数	対象児から学級全体への1分あたりの関わる回数
1時間目	0.10回	0.20回
2時間目	0回	0.07回
3時間目	0.60回	0.25回
4時間目	4.20回	0回
5時間目	3.70回	0.02回
6時間目	0.80回	0回

4. 2 T2の発話分析

T2の「交流の促し」は、1時間目から2時間目にかけて半減し、さらに2時間目から3時間目にかけても半減している。その後は、少ない回数を維持している。学級全体から対象児への1分あたりの関わる回数は、単元後半に向かって徐々に増加している。一方で、T2の「交流の促し」の回数が減少していることから、単元前半に「交流の促し」を行うことで、学級全体の関わりが増加していくことが分かる。

表6 T2の「交流の促し」

時数	T2の「交流の促し」の1分あたりの回数
1時間目	1.30回
2時間目	0.53回
3時間目	0.25回
4時間目	0.25回
5時間目	0.10回
6時間目	0.22回

4. 3 学校適応感尺度ASSESSによる分析

今回は、児童同士の関わりを増やすことが目的であるため、対人的適応の項目について分析を行う。対人的適応は、担任との関係が良好だと感じている程度を示す「教師サポート」、友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す「友人サポート」、友だちへの援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す「向社会的スキル」、無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す「非侵害の関係」の4因子から構成されている。学校適応感尺度ASSESSの結果(表7)では、「教師サポート」「友人サポート」「非侵害の関係」の3項目について、5%水準で有意な向上が見られた。

表7 学級適応感尺度ASSESSの結果(学級全体) n=33

項目	平均(標準偏差)		F値
	実践前	実践後	
教師サポート	4.48(0.65)	4.72(0.44)	5.11*
友人サポート	4.19(0.77)	4.61(0.59)	12.86**
向社会的スキル	4.24(0.57)	4.44(0.45)	3.80*
非侵害の関係	2.56(1.06)	2.09(0.97)	5.72*

* $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

「友人サポート」の項目についてT2の交流の促しによって友達と一緒に取り組んだり、困っている友達を助けたりする行動が増え、それらの行動がT1によって可視化されたり価値づけられたりすることで、それらの行動がさらに促進され、結果として、友達からの支援がある・認められているなどを児童自身が感じることに繋がったと考えられる。

続いて、対象児の学校適応感尺度ASSESSの結果(表8)は、向社会的スキルの数値が学級で最も低い結果だったが、37点から58点へと上昇した。

表8 学校適応感尺度ASSESSの結果(対象児)

項目	得点	
	実践前	実践後
教師サポート	83	57
友人サポート	83	42
向社会的スキル	37	58
非侵害の関係	56	83

動画分析より、対象児から学級全体への関わる回数は減少したという結果が得られたが、周囲からの働きかけを受け、対象児自身が、友達への援助や関係づくりに意識を向けるようになっていったと考えられる。

5 結論

本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童の在籍する通常学級において、複数の教師による働きかけが、その児童に対する学級全体の関わりにも与える効果を検証した。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、T2の交流の促しによって、他者に関わろうとする児童が増え、それに加えて、主にT1が交流の可視化をすることで、T2の促しをきっかけとして起こった関わりが価値づけられ、学級全体として、他者を意識した関わる回数の増加に効果があった。

第2に、複数の教師による「交流の促し」と「交流の可視化」を継続的に行うことで、他者と関わる回数が増加した。児童への継続した働きかけをすることで、他者への意識が徐々に向上していったと考える。

これらのことから、特別な教育的支援を必要とする児童の在籍する学級において、授業の補助に入る2人目の大人(教師や支援員など)が、対象児の障害を顕在化するような支援を減らし、関わりを生み出すことを意識した支援を行うことで、特別な教育的支援を必要とする児童も含めて、学級全体の関わりが増えていくことが示唆された。

6 課題

今後は、以下に示した内容について検討していく必要がある。

第1に、特別な教育的支援を必要とする児童が、他者と関わろうとする行動を促していくことである。周囲の児童から関わる回数が増えたことで、特別な教育的支援を必要とする児童が、自分から周囲に働きかける機会を失ってしまった可能性があると考ええる。

第2に、担任のみで授業を行う場合の働きかけについても検討していくことである。今回の研究の結果、複数の教師の働きかけが児童や学級全体に与える効果について実証することができた。しかし現場では、人員配置の問題などもあるため、担任のみの場合についても検討していくことで、実際の教育現場での有用性を高めていきたい。

第3に、今回の研究で、複数の教師による「交流の促し」や「交流の可視化」によって、児童同士の関わりが増えることが分かったが、そのメカニズムについても検討していきたい。例えば、「ノートを見せてあげたら？」など、教師や支援員が、特別な教育的支援を必要とする児童に対して行うような支援を、児童同士にさせることで、周囲の児童が対象児を手助けする方法を学び、実行していくというような変化が考えられる。今後は質的な側面からこの仮説を実証していく必要がある。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査について」, p.3, 2012.
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf,
 (参照日 2018.7.17)
- (2) 文部科学省：「学級編制・教職員定数改善等に関する基礎資料3」, pp.6-10, 2010.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/07/29/1295041_3.pdf,
 (参照日 2019.4.23)
- (3) 文部科学省：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」, 2012.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm, (参照日 2018.7.17)
- (4) 興津富成・関戸英紀：「通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援」, 特殊教育学研究, vol.44(5), pp.315-325, 特殊教育学会, 2007.
- (5) 水落芳明・小日向文人・久保田善彦・西川純：「発達障害をもつ学習者のいる学級における「学び合い」の事例的研究」, 日本教科教育学会誌, Vol.30, No.4, pp.39-48, 日本教科教育学会, 2008.
- (6) 栗田裕子・水落芳明・久保田善彦・西川純：「学習者同士の相互作用による体育授業の展開と評価－小学校6年生の「バスケットボール」の単元から－」, 日本教科教育学会誌, Vol.30, No.2, pp.57-64, 日本教科教育学会, 2007.
- (7) 小野里美帆・永田俊太郎：「通常学級での特別支援教育における「支援員」の活用－授業参加とコミュニケーションに困難を示す児童への支援を通して－」, 「教育学部紀要」文教大学教育学部, Vol.46, pp.189-199, 文教大学, 2012.
- (8) 栗原慎二・井上弥：「アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメント）の使い方・活かし方」, ほんの森出版, pp.8-14, 2016.

A Case Study of Relationships between Students in a Class that includes a Student with Special Educational Needs

– The Team Teaching Approach –

Miku NOMIYA* · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

From the perspective of “inclusive education systems,” teaching by more than one teacher can be more effective than teaching by a sole teacher.

However, if teachers support students with special educational needs throughout the entire class, these students’ disabilities will clearly stand out.

Therefore, team teaching was practiced in a class that had a student with special educational needs.

The main teacher (T1) told all students that some of them work well together, thus integrating the student with special educational needs into the class and encouraging cooperation among all students.

Meanwhile, the support teacher (T2) prompted the students to start interacting among themselves.

As a result, the amount of self-directed interactions between students increased, suggesting that consciousness of others can be raised through this type of teaching approach.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** School Education